

Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg

## **Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht:**

### **Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule**

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 151-174*



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg: Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 151-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181589 - DOI: 10.25656/01:18158

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181589>

<https://doi.org/10.25656/01:18158>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 2 – April 1985

## I. Thema: Zeugnisse ohne Noten

- |  |   |
|--|---|
| DIETRICH BENNER/<br>JÖRG RAMSEGER                          | Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule 151             |
| HANSJÖRG SCHEERER/<br>DIETER SCHMIED†/<br>CHRISTIAN TARNAI | Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen 175 |
| HORST BRANDT/<br>JÖRG SCHLÖMERKEMPER                       | Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell 201     |

## II. Diskussion

- |                  |   |
|------------------|---|
| RÜDIGER PEUCKERT | Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler 221  |
| ANDREAS KNAPP    | Leiden Schüler unter großen Schulen? 239  |
| WOLFGANG LEMPERT | Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit 255 |

## III. Besprechungen

- |                    |   |
|--------------------|---|
| MICHAEL WINKLER    | HANNS EYFERTH / HANS-UWE OTTO / HANS THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik 275  |
| ELIN GUSKI         | ERNST-GÜNTHER SKIBA/HELMUT LUKAS/UDO KUKKARTZ: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchungen von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin 280 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | HERMANN GIESECKE: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik 283   |

JÜRGEN KÖRNER	FRITZ REDL/DAVID WINEMAN: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle 285
MANFRED PRENZEL	LASZLO A. VASKOVICS (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation 288
FRIGGA HAUG	CAROL GILLIGAN: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 294

## IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 299
Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 301

## Contents

### I. Topic: Report Cards without Grades

DIETRICH BENNER/ JÖRG RAMSEGER	Between Traditionally Graded Report Cards and Educationally Oriented Developmental Reports: Report Cards without Grades in Primary Schools 151
HANSJÖRG SCHEERER/ DIETER SCHMIED†/ CHRISTIAN TARNAI	Verbal Report in Primary School. Descriptive Reports of Working Behaviour and Social Behaviour in Primary Schools of North-Rhine Westphalia 175
HORST BRANDT/ JÖRG SCHLÖMERKEMPER	Communicative Learning Diagnosis: Concept and Reality of the Learning Development Report in the Team-Small-Group-Model 201

### II. Discussion

RÜDIGER PEUCKERT	The Typing of Deviant Pupils 221
ANDREAS KNAPP	Are Large Schools Detrimental to Students? 239
WOLFGANG LEMPERT	Imperatives, Advances, and Pace-Makers in Moral Reasoning. The Contribution of Ethics, Cognitivistic Developmental Psychology, and Socialization Research to a Rational Conception of Moral Education 255

### III. Book Reviews 275

### IV. Documentation

New Books 299
---------------

# Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule

## *Zusammenfassung*

Die Einführung von Zeugnissen ohne Noten in der Grundschule eröffnet der pädagogischen Forschung die Chance, nach Jahrzehnten kritischer Anfragen an die Gerechtigkeit von Ziffernzensuren die Erfahrungen aufzuarbeiten, die heute Lehrer, Kinder und Eltern mit Zeugnissen ohne Noten machen. Der Beitrag geht von der Prämisse aus, daß in notenfreien Zeugnissen die Beurteilung von Schülerleistungen mit einer Beurteilung der pädagogischen Leistungen von Lehrern verbunden werden kann. Es wird über die Ergebnisse einer Fallstudie berichtet, welche die Spannbreite der Beurteilungspraxis in den Zeugnissen ohne Noten durch eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Idealtypen zu systematisieren versucht. Danach lassen sich Zeugnisse ohne Noten zwischen Zeugnissen mit Ziffernzensuren und pädagogischen Entwicklungsberichten einordnen.

## *1. Zum Problem einer pädagogischen Analyse von Zeugnissen*

Seit die Kultusministerkonferenz 1970 die Einführung von Zeugnissen ohne Noten in der Grundschule empfohlen und verabredet hat, wurden, sieht man von Berlin-West ab, in allen Bundesländern entsprechende Reformen eingeleitet und durchgeführt. Im ersten Schuljahr gibt es in keinem Bundesland mehr Zeugnisse mit Ziffernzensuren. Die meisten Bundesländer haben die Zeugnisreform für das erste und zweite Schuljahr durchgeführt. Eine generelle Einführung von Zeugnissen ohne Noten für die gesamte Grundschulzeit ist in keinem Bundesland erfolgt und wird zur Zeit auch von seiten der Bildungspolitik nirgends angestrebt. Auf besonderen Antrag kann nur in Hamburg die für die Klassen 1 und 2 geltende Neuregelung auch in den Klassen 3 und 4 angewandt werden, und in Niedersachsen können Gesamtschulen auf Ziffernzensuren auch in der Sekundarstufe I verzichten.

Die Abschaffung der Ziffernzensur im ersten und zweiten Schuljahr war zu Beginn dieser Reformphase bei Eltern, Lehrern und verschiedenen Interessenverbänden umstritten (vgl. BOLSCHO 1979). Inzwischen haben sich alle Beteiligten daran gewöhnt, daß für die Grundschulkinder in der ersten Hälfte ihrer Grundschulzeit sogenannte „Wortgutachten“ erstellt werden, die sich auf das Sozial- und Arbeitsverhalten sowie die Leistungen in den Lernbereichen beziehen. Als Beitrag für einen schonenden und ermutigenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sind die Zeugnisse ohne Noten weitgehend akzeptiert. Mit der sich am Ende der Grundschulzeit stellenden Aufgabe, die Kinder auf den Übergang zu weiterführenden Schulen vorzubereiten, scheint es dagegen vielen nicht vereinbar zu sein, die gesamte Grundschulzeit in einen notenfreien Raum umzugestalten.

Darauf jedenfalls weist die Tatsache hin, daß der frühere Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, JÜRGEN GIRGENSOHN, als er im Jahre 1981 eine Kommission zur Überarbeitung der Grundschulrichtlinien einsetzte (vgl. WITTENBRUCH 1984), dieser unter anderem auch die Frage zur Bearbeitung übertrug, ob und in welcher

Weise die abgeschlossene Zeugnisreform der beiden ersten Grundschuljahre auf die gesamte Grundschulzeit ausgedehnt werden könne. Der einstimmige Vorschlag der Grundschulkommission des Landes, eine entsprechende Ausweitung der Reform einzelnen Schulen auf Antrag zu gestatten, wurde unter dem neuen Kultusminister HANS SCHWIER, der den von seinem Vorgänger in Auftrag gegebenen Vorschlag für die Überarbeitung der Grundschulrichtlinien entgegennahm, noch vor Eröffnung des offiziellen Anhörungsverfahrens abgewiesen. Die lapidare Begründung lautete sinngemäß, es möge zwar durchaus sinnvoll sein, aus pädagogischer Sicht einen solchen Vorschlag in die Diskussion einzubringen, ein Kultusminister könne jedoch nur das durchsetzen, was ohnedies von ihm politisch erwartet wird.

Statt Politik durch Meinungsforschung zu ersetzen, käme es jedoch darauf an, wissenschaftlich zu überprüfen, ob die Abschaffung der Ziffernbenotung in der Praxis zu pädagogisch vernünftigen Formen der Leistungsbeurteilung geführt hat und eine Ausdehnung des notenfreien Raumes auf weitere Jahrgangsstufen womöglich einen Fortschritt darstellen könnte, den es politisch durchzusetzen gelte. Wir wollen dieser Frage im folgenden nachgehen und Resultate einer empirischen Analyse der neuen Zeugnispraxis vorstellen, die belegen, welche unterschiedliche Praxis der Leistungsbeurteilung sich inzwischen entwickelt hat. Um das Anliegen unserer Studie zu verdeutlichen, verweisen wir zunächst auf drei Positionen zur Beurteilung von Zeugnissen ohne Noten, die sich dadurch auszeichnen, daß sie nicht einfach einer gleichsam autonom gesetzten pädagogischen Argumentationslogik folgen, sondern auf komplexe Zusammenhänge aufmerksam machen, die bedacht werden müssen, wenn man über Zeugnisse ohne Noten pädagogische Aussagen machen will. Gemeinsam ist diesen drei Positionen, daß sie, auch abgesichert durch umfangreiche empirische Erhebungen, davon ausgehen, daß *Ziffernzensuren* in Zeugnissen keine objektive Beurteilung von Schülerleistungen liefern, sondern nur den Schein einer weitgehend verlässlichen Urteilsinstanz erwecken (FISCHER 1972; INGENKAMP 1976; SCHRÖTER 1976; ULICH/MERTENS 1979).

Die *erste* der drei Positionen hat HELMUT BECKER auf den Begriff gebracht, wenn er sagt, Ziffernzensuren seien historisch-gesellschaftlich notwendige Instrumente zur Beurteilung von Heranwachsenden in auslesenden Bildungssystemen, der Glaube an ihre Objektivität sei jedoch ein Aberglaube. Es komme daher darauf an, das Notwendige weiter zu tun, obwohl zugleich an der pädagogischen Richtigkeit gezweifelt werden müsse (H. BECKER 1983).

Die *zweite* Position ergibt sich, wenn man diejenige BECKERS auf gewisse Erfahrungen bezieht, die Lehrer, Eltern und Schüler mit Zeugnissen ohne Noten machen. Sie lautet: Zeugnisse ohne Zensuren sind Zeugnisse mit heimlichen Zensuren. In der Substitution offensichtlicher Noten durch heimliche sieht diese Position einen Hinweis darauf, daß das gesellschaftlich Notwendige, die Zensurierung, sich bis in die Alternativen durchsetzt, die Pädagogen als Ausstiegsversuche aus gesellschaftlich notwendigen Beurteilungsschemata entwickeln und erproben.

Beide Positionen führen in unterschiedliche Dilemmata. Die erste Position ist problematisch, weil sie ideologiekritisch etwas – die Zensur – als „notwendige Lüge“ erkannt hat, das doch nur im Kontext der Ideologie, die sie kritisiert, notwendig ist. Auf diese Weise erzeugt diese Position ein „unglückliches Bewußtsein“ durch Aufklärung, mit dem der Wissenschaftler vielleicht leben kann, der in

der Praxis tätige Pädagoge aber sich nicht befreunden darf. Das Dilemma der zweiten Position ist, daß sie zwar auf bestimmte Probleme bei zensurenfreien Zeugnissen aufmerksam macht, jedoch wegen ihrer Grundannahme, daß Lehrer selbst dort heimlich Noten erteilen, wo offiziell keine mehr erlaubt sind, blind wird für die Alternativen, die die Praxis selbst zur Ziffernzensur schon entwickelt hat. Statt solche Alternativen zu erkunden, unterstellt diese Position *überall* eine heimliche Notengebung und findet sich in dieser Unterstellung dann selbst bestätigt (vgl. G. SCHMIDT/E. SILKENBEUMER 1983). Diese Position verhilft, um es pointiert auszudrücken, dem Forscher zu einem guten Gewissen, indem sie ihm seine Vorurteile über die notwendig schlechte Praxis beläßt und die „Freiheit“ rechtfertigt, die in der Praxis Handelnden sich selbst zu überlassen.

Nimmt man die Dilemmata beider Positionen ernst, so wird man sich um eine *dritte* Position bemühen müssen, die in empirischer Hinsicht die Breite der Erfahrungen, welche Eltern, Lehrer und Schüler mit Zeugnissen ohne Noten machen, aufzuarbeiten sucht und in handlungstheoretischer Hinsicht den Gegenstand selbst, die Praxis der Beurteilung von Heranwachsenden, daraufhin zu analysieren hat, was denn in pädagogischer Hinsicht eigentlich beurteilt wird, wenn Lehrer ihre Schüler beurteilen.

Zeugnisse mit und ohne Noten werden gemeinhin als Beurteilungen von *Schülerleistungen* durch Lehrer erstellt und gelesen. In pädagogischer Hinsicht, also im Hinblick auf die Handlungs- und Urteilskompetenz, die den Lehrer als Pädagogen auszeichnet, sind sie jedoch etwas ganz anderes: Beurteilungen der *Leistungen von Lehrern*, die diese in der Arbeit mit ihren Schülern und die Schüler aufgrund ihrer Arbeit mit Lehrern erbringen. Jenseits eines solchen wechselseitigen Zusammenhangs von Lehrer- und Schülerleistung kann es gar keine Objektivität pädagogischer Urteilskraft geben. Darum ist es auch kein Ausweg aus dem oben genannten Dilemma, den Pädagogen in der Praxis zu empfehlen, die Scheinobjektivität von Zeugnissen als notwendige Lüge zu akzeptieren und gleichzeitig Vertrauen in die eigene subjektive Beurteilung der Schüler im Kontext der alltäglichen Zusammenarbeit in der Schule zu setzen. Der einzig gangbare Ausweg kann nur darin liegen, das Spannungsverhältnis von Lehrer-Selbst- und Schüler-Fremdbeurteilung ernstzunehmen und auszuhalten. Das müßte zur zentralen Frage der pädagogischen Praxis und ihrer Beurteilung erhoben werden.

## 2. Eine Fallstudie zu Zeugnissen ohne Noten

Unter diesen Prämissen der anzustrebenden dritten Position wird im folgenden über einige Ergebnisse aus einer „Fallstudie zur Überprüfung der Neuregelung der Grundschulzeugnisse im ersten und zweiten Schuljahr im Hinblick auf die Resonanz bei Lehrern und Eltern“ berichtet, die wir 1980/81 im Auftrag des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen in einer mittleren Großstadt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt haben (BENNER/RAMSEGER 1980/81)<sup>1</sup>.

Die Studie bestand aus drei Blöcken: einer problembezogenen Lehrer- und Elternbefragung, einer formalen und einer inhaltlichen Auswertung von ca. 450 Grundschulzeugnissen aus drei Schulen.

Hinsichtlich der *Häufigkeitsverteilung* von Lehrer- und Elternmeinungen über die Bedeutung und Wirkung der Zeugnisreform konnte die Studie keinerlei Repräsentativität beanspruchen, da sich die Stichprobe nur auf eine Region bezog und darüber hinaus nur wenige Lehrer und Eltern erfaßte. Dasselbe gilt auch für die *formale* Analyse der Aussagen, die die Zeugnisse zum Arbeits- und Sozialverhalten sowie zu den Lernbereichen enthalten. Auffallend war hier allerdings, daß sich in den von uns ausgewerteten Zeugnissen die meisten Aussagen auf den Lernbereich Sprache bezogen, der Lernbereich Mathematik – oft beschränkt auf *eine* Aussage – ebenfalls immer vertreten war, daß häufig Aussagen über die Lernbereiche Sport und Kunst angetroffen wurden, jedoch selten zu Sachkunde und Musik und nahezu überhaupt nicht zum Religionsunterricht. Auffallend war auch, daß detaillierte Aussagen über die Lernleistungen eines Kindes in einem bestimmten Lernbereich um so seltener anzutreffen sind, je seltener dieser Lernbereich generell in den Zeugnissen erwähnt wird. Eine Aussage wie „Am Sachunterricht hat X aktiv und interessiert teilgenommen“ mag ein Beleg für die Inhaltsleere vieler Aussagen zu den seltener erwähnten Lernbereichen sein.

In Hinblick auf die Frage nach der pädagogischen Qualität der Zeugnisse ohne Noten und den Möglichkeiten einer differenzierten Beurteilung der Leistungen von Lehrern und Schülern beansprucht unsere *inhaltliche* Analyse der Zeugnisse, auch wenn über die Häufigkeitsverteilung der jeweiligen Merkmale im Rahmen unserer Studie keine verallgemeinerbaren Aussagen möglich sind, gleichwohl Geltung. In ihr gelang es nämlich, eine Typisierung der Zeugnisse nach pädagogisch-systematischen Gesichtspunkten vorzunehmen, in welcher sich die Lehrer, die die Zeugnisse geschrieben hatten, nach Rückkoppelung der Ergebnisse durchaus wiedererkannten.

In den Gesprächen mit Eltern und Lehrern waren wir auf jeweils dominierende Einstellungs- und Beurteilungskriterien aufmerksam geworden, denen sich einzelne Lehrer in besonderer Weise verpflichtet fühlen und die mit den spezifischen Fragen und Problemen, die ihnen die neue Zeugnisform bereitet, in engem Zusammenhang stehen. Wir fanden Zeugnisse, die sowohl bei der Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens als auch der Leistungen in den Lernbereichen von *normativen* Vorstellungen eines wünschenswerten sozialen oder kognitiven Endverhaltens ausgingen, diese als Maßstab an den einzelnen Schüler anlegten und danach dessen detaillierte Beurteilung vornahmen. Wir fanden Zeugnisse, die Beurteilungen weitgehend vermieden und voller positiver Aussagen über Lernfortschritte des jeweiligen Kindes waren, die jedoch, da man ihnen nicht entnehmen konnte, was der Lehrer im Unterricht an Lernleistungen zu erreichen versucht hatte, eine *beschönigende* Tendenz aufwiesen. Wir fanden Zeugnisse, die die Lernprozesse des einzelnen Kindes detailliert nachzeichneten oder beschrieben und in denen folglich *deskriptive* Züge vorherrschten. Wir fanden schließlich Zeugnisse, die sich dadurch auszeichneten, daß in ihnen nicht nur von Leistungen und Entwicklungen des einzelnen Schülers berichtet wurde, sondern auch von den *Lernarrangements* des Lehrers und den *Lernsituationen*, die sich aus der Zusammenarbeit der Kinder untereinander ergaben. Aus diesen vier zuweilen dominanten Merkmalen bildeten wir folgende Idealtypik für Zeugnismodelle:

Übersicht: Idealtypik der Zeugnismodelle

Dominante Merkmale im Zeugnistext	normativ	beschönigend	deskriptiv	entwicklungsbezogen
normativ	Das normative Zeugnis			
beschönigend		Das schöne Zeugnis		
deskriptiv			Das deskriptive Zeugnis	
entwicklungsbezogen				Das Zeugnis auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht

Fast jedes Zeugnis enthält normative und deskriptive Merkmale und für den Fall, daß es sich um einen schwachen Schüler handelt, auch beschönigende Passagen. Entwicklungsbezogen im angedeuteten Sinne sind dagegen nur wenige Zeugnisse. Dem versucht die obige Graphik dadurch gerecht zu werden, daß sie Kombinationen zwischen den verschiedenen Merkmalen durchaus offenläßt. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Merkmalen im einzelnen Zeugnis sind höchst komplex. So kann zum Beispiel ein eher normatives Zeugnis über einen sehr guten Schüler durchaus deskriptive Züge tragen und auf beschönigende Züge ganz verzichten, während ein beschönigendes Zeugnis über einen eher schwachen Schüler seine normative Struktur womöglich verschleiert, indem es auf deutliche Deskriptionen weitgehend verzichtet.

Aus der Isolierung jeweils gleicher Merkmale in der Horizontalen und Vertikalen lassen sich nun Idealtypen von Zeugnissen bilden, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen, denen jedoch einzelne Zeugnisse mehr oder weniger nahestehen. Wir haben diese Idealtypen das normative Zeugnis, das schöne Zeugnis, das deskriptive Zeugnis und das Zeugnis auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht genannt. Die Unterscheidung zwischen diesen Idealtypen erfolgt nicht in der Absicht, ein einfaches Klassifizierungsschema anzubieten, wie es sich leider in der Erziehungsstilforschung durchgesetzt hat, wenn etwa verkannt wird, daß zum Beispiel ein partnerschaftlicher Stil durchaus autoritär sein kann. In unserer Idealtypik sind einzelne Zeugnisse nicht linear einem einzigen Typ zuzuordnen. Vielmehr verfolgt sie das Ziel, auf substantielle Probleme hinzuweisen, die sich mit jedem Zeugnis verbinden, die jedoch von den Lehrern, je nachdem, welchem Modell sie vorrangig folgen, unterschiedlich eingeschätzt werden. Dabei stellen das „normative“ und das „schöne Zeugnis“, aus Gründen, die noch zu entwickeln sind, negative Idealtypen dar, während das „deskriptive Zeugnis“ und das „Zeugnis auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht“ eher Idealtypen umschreiben, denen im Sinne der eingangs genannten dritten Position der Vorzug zu geben ist.



Wenn im folgenden vier Zeugnisse aus unserer Untersuchung den genannten vier Idealtypen zugeordnet werden, dann geschieht das also nicht, um die Zeugnisse gänzlich unter jeweils einen Idealtyp und dessen Merkmal zu subsumieren. Durch eine solche Zuordnung wollen wir vielmehr darauf aufmerksam machen, wie das im einzelnen Zeugnis jeweils dominante Merkmal die anderen Merkmale beeinflusst und welche Probleme und Fragen sich damit stellen.

## 2.1. Das normative Zeugnis

Jedes Zeugnis hat normative Strukturen, denn in jeden Beurteilungsvorgang fließen unvermeidlich Normen des Beurteilenden ein. Das „normative Zeugnis“ als Idealtyp im Kontext der oben angedeuteten Typologie geht vorwiegend von Normen aus, die *von außen* an das zu beurteilende Kind herangetragen werden. Das Kind kann diesen Normen mehr oder weniger genügen, wirkt aber an deren Bestimmung nicht selbsttätig mit. Die Ziele der Beurteilung – und des Unterrichts – stehen unabhängig vom einzelnen Kind fest. Dieses ist Objekt der Beurteilung ebenso wie Objekt des Unterrichts.

### *Beispiel:* Zeugnis von Beate (Ende des ersten Schuljahres)

„Arbeits- und Sozialverhalten:

Beate kam fröhlich und lernbereit zur Schule. Zu ihren Mitschülern und zum Lehrer fand sie schnell Kontakt. Ihr Mitteilungsdrang, den sie zu Beginn zeigte, hat sich gelegt und ist einer natürlichen Kontaktfreudigkeit gewichen, wegen der sie bei ihren Mitschülern beliebt ist. Beate fühlt sich in einem größeren Mitspielerkreis besonders wohl, in dem sie sich gern einem Spielführer unterordnet. Dabei ist sie verträglich und beachtet immer die Spielregeln.

Ihr Arbeitsverhalten ist von einer großen Willigkeit und Lernbereitschaft geprägt. Gern möchte sie alle Anforderungen des Unterrichts erfüllen. Wenn ihr dies einmal nicht gelingt, wird sie leicht mutlos und bedarf dann des Zuspruchs des Lehrers. Zu loben ist, daß Beate fragt, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Ihre Hausaufgaben fertigt sie immer gewissenhaft an. Zu partnerschaftlichem Arbeiten ist sie meist in der Lage; sie sollte aber aufpassen, daß sie nicht vom Unterrichtsgeschehen abschweift.

Hinweise zu den Lernbereichen:

Beate hat im Leselernprozeß zufriedenstellende Leistungen erbracht. Sie kann weniger geübte Texte schon bald erlesen. Bei fremden Texten hat sie noch Schwierigkeiten, kann diese aber durch Übungsfleiß überwinden. Buchstabenverbindungen sollte sie weiter fleißig üben, vielleicht dadurch noch gezielter, daß sie jeweils den Rest des zu lesenden Wortes mit dem Finger zudeckt.

Wortbilder kann sich Beate nach gründlicher Übung einprägen, so daß sie geübte kleine Sätze meist fehlerfrei auswendig schreiben kann. Hier sollte sie in der Übung nicht nachlassen. Im übrigen hat sie ein gutes Schriftbild.

Beate erzählt gern anschaulich und in ganzen Sätzen aus ihrer Erlebniswelt. Sie sollte üben, in ihre Erzählfreude Unterrichtsthemen einzubeziehen und diese dann weitaus gründlicher als bisher anzugehen.

Beate beherrscht nach längerer Übungszeit das Rechnen im Zahlenraum bis 20 relativ sicher, auch den Zehnersprung. Erschwerte Aufgaben aber scheut sie und zieht einfachere Aufgaben

vor, die sie meistern kann. Flüchtigkeitsfehler könnte sie bei nochmaliger Überprüfung vermeiden. Es dauert allgemein eine längere Zeit, bis sie sich von der anschaulichen Ebene lösen kann und sich auf die abstrakte Zahlenebene wagt. Daher äußert Beate auch selten Vermutungen und geht lieber einen vorgezeichneten Lösungsweg. Bei logischen Aufgaben hat sie Schwierigkeiten. Sie gibt sich aber auch hier große Mühe.

Beate übt fleißig im schulterhohen Wasser die vorgeschlagenen Übungen und wagt schon, in tieferes Wasser zu gehen, wenn man sie hält.

Im Musikunterricht zeigt sie lebhaftes Interesse.“

Das Zeugnis über Beate argumentiert in allen Beurteilungsfeldern durchgängig normativ. Beate wird ausschließlich an unabhängig von ihrer Person feststehenden Leistungs- und Verhaltensstandards gemessen.

Dabei bemüht sich dieses Zeugnis durchaus um eine sachlich differenzierte und umfassende Information über das Sozial-, Arbeits- und Leistungsverhalten der Schülerin Beate. Man merkt ihm an, daß sich der Lehrer große Mühe gegeben hat, den individuellen Lern- und Leistungsstand des Kindes präzise zu erfassen und zu beschreiben. Obwohl noch vorhandene Defizite klar benannt werden, kann doch eine durchgängig ermutigende Grundstruktur nicht geleugnet werden: Alle Defizite werden zugleich als überwindbar betrachtet. Der Detailreichtum besonders bei den Aussagen zum Schriftspracherwerb und zum Mathematikunterricht ist beeindruckend und läßt auf eine sorgfältige Schülerbeobachtung schließen.

Was das Arbeitsverhalten betrifft, erkennt das Zeugnis die Willigkeit und Lernbereitschaft der Schülerin ausdrücklich an, stellt aber fest, daß Beate leicht mutlos wird und des Zuspruchs des Lehrers bedarf. Gelobt wird, daß sie fragt, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Gewünscht wird hier offenbar das willige, lernbereite, nicht mutlos werdende und von selbst nachfragende Kind. Ein kindliches Verhalten, das auf Zuspruch seitens des Lehrers angewiesen ist, scheint für diesen Lehrer grundsätzlich defizitär zu sein, denn eine Aussage, *warum* Beate nicht alle Anforderungen erfüllt und dann mutlos wird, wird für überflüssig erachtet. Dieses Zeugnis wünscht sich mutige Kinder, die nicht ermutigt, aber auch nicht gehemmt bzw. diszipliniert werden müssen.

Der Auffassung zum Arbeitsverhalten entspricht diejenige zum Sozialverhalten. Unter Sozialverhalten wird hier ohne nähere inhaltliche Präzisierung einerseits die Kontaktfähigkeit mit anderen, andererseits die Anpassungsfähigkeit an vorgegebene Unterrichtsrituale verstanden. Beides versöhnt das Zeugnis miteinander, indem es vorgibt, Beates Mitteilungsdrang sei einer angeblich „natürlichen“ Kontaktfreudigkeit gewichen, welche sie sowohl zum beliebten Mitschüler als auch zum willigen Unterrichtsteilnehmer gemacht habe.

Gewünscht wird hier das freundliche, sich an Spielregeln haltende, verträgliche, aufmerksame Kind. Und wo Beate von dieser Norm abweicht, wird sie getadelt: Sie soll aufpassen, nicht vom Unterrichtsgeschehen abzuschweifen. Der normative Grundzug des Zeugnisses zeigt sich hier daran, daß die Möglichkeit, der Unterricht selbst könne zuweilen uninteressant sein und zum Abschweifen Anlaß geben, gar nicht berücksichtigt wird; der Unterricht ist vielmehr gut, nur das Kind nicht in jedem Augenblick unterrichtbar.

Die Summe aus dem Arbeits- und Sozialverhalten lautet somit bezogen auf die im Zeugnis kritisierten Verhaltensweisen: Kinder sollen nicht auf den individuellen Zuspruch des Lehrers angewiesen und leicht unterrichtbar sein. Diese Einstellung führt, überspitzt formuliert, dazu, daß das normative Zeugnis dort, wo es Kritik am Kind übt und Ratschläge erteilt, tautologisch wird: Die Norm ist nicht ganz erreicht und soll vollständiger erreicht werden. Wer nicht aufpaßt, soll aufpassen, daß er aufpaßt.

Diese Grundtendenz setzt sich bei den Hinweisen zu den Lernbereichen fort. Auch hier sind die Aussagen streng normativ und die angebotenen Ratschläge wenig hilfreich. Weil eine Ursachenanalyse nicht vorkommt, können keine anderen Aussagen zustande kommen als diejenige, daß die Mängel durch die Aufhebung der Mängel zu beseitigen sind. So heißt es zum Beispiel, daß das Kind geübte Texte, weil es sie eingeübt hat, lesen kann, fremde, ungeübte aber nicht. Dann wird empfohlen, das Kind solle fremde, ungeübte Texte durch Übungsfleiß lesen lernen. Daß mit Übungsfleiß angeeignete Texte dann aber keine fremden Texte mehr sind, wird gar nicht bemerkt. Geübte kleine Sätze kann Beate „nach gründlicher Übung“ fehlerfrei schreiben; Flüchtigkeitsfehler sollte sie durch nochmalige Überprüfung, also durch Vermeidung von Flüchtigkeit, vermeiden ...

Verallgemeinernd läßt sich festhalten, daß sich das normative Zeugnis aufgrund seiner eindeutigen Aussagen durch einen hohen Informationswert auszeichnet; andererseits hilft es kaum weiter, weil die in ihm erteilten Ratschläge tautologisch sind. Es beurteilt, wie die Kinder dem Unterricht folgen, fragt aber nicht danach, wie ein Unterricht aussehen muß, damit es für die Kinder sinnvoll ist, aktiv an ihm teilzunehmen. Und wo ein Kind etwas von seiner eigenen Persönlichkeit in die Schule einbringt („Beate erzählt gern anschaulich und in ganzen Sätzen aus ihrer Erlebniswelt“), soll es dies sogleich den schulischen Normen und Verkehrsformen unterordnen („Sie sollte üben, in ihre Erzählfreude Unterrichtsthemen einzubeziehen“). Damit offenbart dieser Zeugnistyp eine Grundtendenz zur rigiden Fremdbewertung, die zugleich auf eine rigide Fremdbestimmung der Kinder im Unterricht selbst schließen läßt.

Im Hinblick auf die anderen Merkmale enthält das zitierte Zeugnis durchaus deskriptive Züge. Aber die Deskription ist hier eindeutig normativ ausgerichtet und wirkt angesichts der normativen Grundstruktur als Mittel, um härtere Aussagen zu vermeiden; sie wirkt also beschönigend. Und obgleich das Zeugnis auch Entwicklungen schildert, ist es doch in erster Linie einer klaren Urteilsfindung in der Dimension „Erfolg oder Mißerfolg“ verpflichtet, was eine einseitige Schuldzuweisung beinhaltet, da es die Verantwortung für das Ergebnis allein dem Kind zuschreibt. Dazu paßt dann auch die Tatsache, daß hier „heimliche Zensuren“ eingearbeitet sind („Beate hat im Leselernprozeß *zufriedenstellende* Leistungen erbracht. ... Beate hat ein *gutes* Schriftbild“).

Der im normativen Zeugnis angelegten Gefahr einer Stigmatisierung der Schüler entgeht dieses Zeugnis nur durch Beschönigung. Wenn ein Kind laufend den Unterricht stört, wird das als „Mitteilungsdrang“ verpackt, der zu weichen hat; und wenn sich Beate bei der Gruppenarbeit von den Mitschülern ablenken läßt, steht im Zeugnis: „Zu partnerschaftlichem Arbeiten ist sie *meist* in der Lage“. Wie in den anderen Zeugnissen können beschönigende Tendenzen auch im normativen Zeug-

nis dazu beitragen, daß die Beurteilungskriterien des Lehrers für die Eltern nicht so deutlich erkennbar werden. Da aber beschönigende Momente im normativen Zeugnis nicht dominant sind, setzen sich Lehrer, die sich in ihrer Beurteilungspraxis diesem Modell verpflichtet fühlen, weitaus eher der Kritik durch Eltern aus, als dies bei dem Zeugnistyp, der als nächster vorgestellt werden soll, der Fall ist.

Die in normativen Zeugnissen zuweilen anzutreffenden beschönigenden Tendenzen avancieren beim zweiten Idealtyp, dem „schönen Zeugnis“, zum alles bestimmenden Prinzip und kennzeichnen dessen Argumentationsfigur als eine Strategie der Konfliktvermeidung.

## 2.2. Das schöne Zeugnis

Auch das „schöne“ Zeugnis hat normative Züge. Es ist jedoch eher durch eine pluralistische Normativität gekennzeichnet. Es sucht bei jedem Kind etwas Positives, das betont werden kann, und ist bemüht, fehlende Leistungen eines Kindes in positiver Weise zu umschreiben. Lehrer, die „schöne Zeugnisse“ schreiben, meinen beschönigen zu müssen oder zu sollen, wie das folgende Beispiel aus einer zweiten Klasse deutlich macht.

*Beispiel:* Zeugnis von Peter (Ende des zweiten Schuljahres)

„Arbeits- und Sozialverhalten:

Peter war immer aufgeschlossen und fröhlich und konnte seinen Kontakt zu den Mitschülern ausweiten. Er äußerte sich gern und oft, und seine Beiträge waren eine Bereicherung des Unterrichts. Peter muß aber noch lernen, seinen Äußerungsdrang in einer größeren Gruppe zu steuern. In letzter Zeit arbeitet Peter ausdauernder und schneller. Gelegentliche Hilfen waren noch notwendig.

Hinweise zu den Lernbereichen:

Auch im Lesen und Schreiben macht Peter in jüngster Zeit Fortschritte. Bekannte Texte liest er fließend und gut betont. Es fällt ihm auch nicht mehr so schwer, unbekannte Texte zu lesen. Geübte Texte kann er fehlerfrei aus der Vorstellung aufschreiben. Es fällt ihm aber noch schwer, bei ungeübten Sätzen Lösungshilfen einzusetzen. Peter beherrscht im wesentlichen den Zahlenraum 1–100 mit allen vier Grundrechenarten und kann auch leichte Sachaufgaben selbständig lösen. Im Sachunterricht arbeitet Peter interessiert mit.“

Wir haben dieses Zeugnis in anonymisierter Form (in einer mit Maschine geschriebenen Fassung, in der der Name des Kindes geändert und der Name der Schule ausgelassen war) mehreren Eltern und Lehrern vorgelegt und gefragt, was ihrer Meinung nach darin über den Schüler Peter ausgesagt wird. Wie die folgende Übersicht (vgl. *Übersicht: Interpretationen zu einem „schönen Zeugnis“*) ausweist, gingen die Interpretationen zum Teil weit auseinander. Bezeichnend war, daß sogar die Klassenlehrerin des hier „Peter“ genannten Kindes dieses nach der Lektüre des Zeugnisses als einen „mittleren Schüler“ einschätzte. Sie erkannte weder das Zeugnis als ein von ihr selbst geschriebenes wieder, noch konnte sie – darüber aufgeklärt – herausfinden, welchem Schüler sie dieses Zeugnis nur vier Monate zuvor ausgestellt hatte. Dabei handelte es sich keineswegs um einen „mittleren“

## Übersicht: Interpretationen zu einem „schönen Zeugnis“

Bezugsstelle im Zeugnis	Interpretation durch eine Mutter (Arbeiterin)	Interpretation durch eine Mutter (Akademikerin)	Interpretation durch eine fremde Lehrerin	Interpretation durch eine fremde Lehrerin
Peter war immer aufgeschlossen und fröhlich und konnte seinen Kontakt zu den Mitschülern ausweiten.	Das ist gut!	Das Sozialverhalten ist gut!		
Er äußerte sich gern und oft, und seine Beiträge waren eine Bereicherung des Unterrichts.	Sagenhaft gut!			Das ist ein normal begabtes Kind, vernünftig erzogen. Hat keine Sprachhemmung. Muß ein gewisses Niveau haben und einen entsprechenden Sprachhintergrund.
Peter muß aber noch lernen, seinen Äußerungsdrang in einer größeren Gruppe zu steuern.	Was soll das sagen? Daß er vorlaut ist?		Das ist ein vorlautes Kind, das immer reinbrüllt.	Scheint ein Einzelkind zu sein. Das hat man oft bei Einzelkindern.
In letzter Zeit arbeitet Peter ausdauernder und schneller.	Vorher war er wohl ziemlich langsam.	Offenkundig hat er früher nicht so gut gearbeitet.	Am Anfang hat er getrödel.	
Gelegentliche Hilfen waren noch notwendig.	Er hat noch ein paar Lücken.	Da würde ich rückfragen, was das bedeuten soll. Vielleicht soll es heißen, daß die Unkonzentriertheit noch nicht ganz gehoben war.	Es ist ein relativ unselbständiges Kind.	Gelegentliche Hilfen braucht jedes Kind!

Bezugsstelle im Zeugnis	Interpretation durch eine Mutter (Arbeiterin)	Interpretation durch eine Mutter (Akademikerin)	Interpretation durch eine fremde Lehrerin	Interpretation durch eine fremde Lehrerin
Auch im Lesen und Schreiben macht Peter in jüngster Zeit Fortschritte.	Im Lesen ist er gut. (!)	Da würde mich interessieren: Fortschritte woraufhin? Vom Klassenende zur Mitte hin oder von der Mitte zur Spitzengruppe? Ein ganz schlechter Schüler im Lesen kann es wohl nicht sein.		Aber warum macht er erst in jüngster Zeit Fortschritte? Das ist gravierend! Ich sehe da einen Widerspruch. Wie kann er im Arbeitsverhalten so gut sein, wenn das Lesen so schwierig ist?
Bekannte Texte liest er fließend und gut betont. Es fällt ihm auch nicht mehr so schwer, unbekannte Texte zu lesen.	Das ist schön. (!)		Er liest holprig. Im zweiten Schuljahr müßte er auch unbekannte Texte fließend lesen können.	Lesen konnte er am Anfang nicht, jetzt kann er es scheinbar auch nicht.
Geübte Texte kann er fehlerfrei aus der Vorstellung aufschreiben.	Das ist auch schön.			Das könnte ein Spätentwickler sein. (!)
Es fällt ihm aber noch schwer, bei ungeübten Sätzen Lösungshilfen einzusetzen.	Den Satz versteh' ich nicht. Was sind „Lösungshilfen“? Da würde ich noch einmal bei der Lehrerin nachfragen.		Das ist ein schlechter Rechtschreiber, sonst könnte er auch ungeübte Texte schreiben. (!)	
P. beherrscht im wesentlichen den Zahlenraum 1 bis 100 mit allen vier Grundrechenarten und kann auch leichte Sachaufgaben selbständig lösen.	Der Rest ist gut. Ein guter Schüler!	Der Wortlaut ist recht ähnlich zu den Zeugnissen meiner Kinder. (PS: Es handelte sich um das Zeugnis des Kindes dieser Mutter!)		Mathe ist normal. Das ist guter Durchschnitt. Wenn er gut wäre, stände da: „P. beherrscht mühelos den Zahlenraum 1 bis 100“.

Schüler – wie die Klassenlehrerin vermutete –, auch nicht – wie eine Mutter aus der Arbeiterschicht herausgelesen hatte – um einen „guten“ Schüler, sondern um ein Kind mit schweren Konzentrationsstörungen, das in Mathematik „nicht besonders“ und im übrigen „der schlechteste Leser der Klasse“ war. Dies jedenfalls offenbarte uns die Lehrerin im Interview, nachdem sie darüber aufgeklärt worden war, welchem Kind sie dieses Zeugnis ausgestellt hatte.

Wir haben diese Interviewsituation wiederholt und mehreren Lehrern „schöne“ Zeugnisse, die diese selbst verfaßt hatten, in anonymisierter Form vorgelegt. Nur einer von ihnen fand heraus, welches Zeugnis er selbst geschrieben hatte und welcher Schüler in ihm beurteilt wurde. Alle anderen erkannten weder ihre eigenen Zeugnisse wieder, noch konnten sie, nachdem man ihnen ihre selbst verfaßten Zeugnisse kenntlich gemacht hatte, angeben, um welche Kinder es sich jeweils handelte.

Typisch für das „schöne“ Zeugnis ist die Überzeugung der Lehrer, die diese Zeugnisse ausstellen, daß unter dem Anspruch einer „ermutigenden Pädagogik“ Lerndefizite der Kinder nicht benannt werden dürfen. Dieses Mißverständnis, das mit den im Januar 1980 vom Kultusminister in Nordrhein-Westfalen neu herausgegebenen „Materialien zur Leistungsbewertung und zur Gutachtenerstellung in der Grundschule“ eigentlich hätte endgültig geklärt sein müssen, ging in einigen Fällen so weit, daß in den untersuchten Klassen nach dem Wortlaut der Zeugnisse überhaupt keine schlechten Schüler oder Schüler mit Lerndefiziten mehr vorkamen.

Das „schöne“ Zeugnis ist von allen vier Typen dasjenige, das bei auch äußerlich geringstem Umfang nur minimale Informationen beinhaltet. Liest man mehrere dieser Zeugnisse hintereinander, entsteht unweigerlich der Eindruck einer diffusen Identität der Aussagen. Einem Außenstehenden ist es unmöglich, ohne die Namen der Kinder und Lehrer einzelne Zeugnisse aus der Menge der Zeugnisse wiederzuerkennen oder einem bestimmten Schüler und Lehrer zuzuordnen. Diese Zeugnisse scheinen beinahe „ohne Ansehen der Person“ geschrieben worden zu sein. Es drängt sich das Gefühl auf, schon alle Zeugnisse zu kennen, wenn man nur eines gelesen hat.

Wären diese Zeugnisse ein repräsentatives Abbild der Schülerwahrnehmung seitens der Pädagogen – was wir in unserer Untersuchung nicht überprüft haben –, so würde sich die Schule als ein monolithischer Block darstellen, der die Schüler weitgehend gleichbehandelt und jedes Gespür für kindliche Eigenarten und Unterschiede zugunsten der Fiktion eines Standardschülers verloren hat, der sich reibungslos den offenen oder heimlichen Erwartungen der Institution Schule unterwirft und mit einem ausgesprochen begrenzten Katalog von Eigenschaftsmerkmalen zureichend beschrieben werden kann.

Die Reaktionen der Eltern auf das „schöne“ Zeugnis sind von hierher plausibel. Bei den „guten“ Schülern unterscheiden sie sich kaum von denjenigen auf das normative Zeugnis. Bei den weniger erfolgreichen Schülern führt das „schöne“ Zeugnis jedoch insbesondere bei Eltern mit geringen Kontakten zur Schule dazu, daß die Eltern erstaunt und überrascht sind über die schlechten Noten, die ihre Kinder im dritten Schuljahr erhalten.

Das „schöne“ Zeugnis weicht den Konflikten aus, welche das normative Zeugnis zuweilen mit sich bringt. Seine beschönigenden Äußerungen schützen die Kinder zwar im Einzelfall vor Strafen ihrer Eltern, geben aber in der Regel keinerlei Hilfen, wie den Kindern zu einem besseren und sinnvolleren Lernerfolg verholfen werden kann. Da die durch diesen Zeugnistyp übermittelten Informationen nicht nur beliebig interpretiert werden können, sondern buchstäblich falsche Tatsachen vorspiegeln, sind sie pädagogisch auch dann unverantwortlich, wenn sie „in guter Absicht“ so verfaßt werden, weil ihr Autor nicht zwischen „Ermutigung“ und „Beschönigung“ zu unterscheiden vermag. Gravierend kommt noch hinzu, daß sich offenkundig unter den Lehrern bei der Beurteilung der Schülerleistungen in den Fächern Sprache und Mathematik Sprachcodices ausgebildet haben, die von den Fachlehrern annähernd gleichlautend interpretiert, von den Eltern aber ganz unterschiedlich ausgelegt werden, wenn zum Beispiel die Formulierung „X kann geübte Texte fließend lesen“ in einem Zeugnis am Ende des zweiten Schuljahres von Eltern mit Freude aufgenommen wird, während Fachlehrer hierin einen klaren Hinweis auf Schwächen im Leselernprozeß sehen, weil die Kinder nach Maßgabe der Richtlinien zu diesem Zeitpunkt in der Lage sein sollen, auch *ungeübte* altersgemäße Texte sinnerfassend lesen zu können.

So scheinen Zeugnisse des zweiten Typs nachträglich jenen Gegnern der Zeugnisreform Recht zu geben, die die Ansicht vertreten, Ziffernzensuren gäben ehrlicher, klarer und objektiver Auskunft über den Lern- und Leistungsstand der Kinder und seien daher unverzichtbar. Daß diese Verallgemeinerung von schlechten Beispielen gleichwohl ungerechtfertigt sein könnte, zeigen die folgenden beiden Idealtypen von Zeugnissen ohne Noten.

### 2.3. Das deskriptive Zeugnis

In Gegensatz zum „schönen Zeugnis“ versucht das deskriptive Zeugnis auf beschönigende Tendenzen vollständig zu verzichten. Es bemüht sich um eine richtige Beurteilung, indem es Leistungsnormen nicht, wie das normative Zeugnis, ausschließlich und vorrangig *von außen* an den Schüler heranträgt, sondern *aus der Entwicklung des Schülers* zu bestimmen sucht, welche Aufgaben und Leistungsmöglichkeiten jeweils anzustreben sind. Dabei verzichtet das deskriptive Zeugnis weitgehend auf Ratschläge, wie sie das normative Zeugnis in meist tautologischer Manier erteilt. Wo Empfehlungen ausgesprochen werden, sind sie durchaus pragmatisch. Das folgende Beispiel repräsentiert diesen Idealtypus.

*Beispiel:* Zeugnis für Ulf (Ende des zweiten Schuljahres)

„Arbeits- und Sozialverhalten:

Ulf fand nur zu wenigen Kindern der Klasse und zum Lehrer guten Kontakt. Bei Partner- oder Gruppenarbeit war er bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten und ihnen zu helfen, allerdings suchte er sich die Partner am liebsten selbst aus. Ungerechtigkeiten und dem Nichteinhalten von Regeln gegenüber war er sehr empfindlich. Bei darauf folgenden Auseinandersetzungen versuchte er immer wieder, regelnd einzugreifen, konnte sich allerdings durch seine leicht verletzte und weinerliche Art seinen Mitschülern nicht immer verständlich machen.



Ulf nahm immer interessiert am Unterricht teil. Er arbeitete meist langsam und vorsichtig. Dadurch konnte er seine Aufgaben anfangs nicht immer fertigstellen. Inzwischen hat er es gelernt, über einen – wenn auch kurzen – Zeitraum hinweg ohne viel Unterbrechungen zu arbeiten. Ulf konnte Sachverhalte und Aufgaben leicht auffassen und hatte häufig eigene Einfälle.

Hinweise zu den Lernbereichen:

Seine Lesefertigkeit hat gute Fortschritte gemacht. Er betont den Sinn richtig, trägt aber den Text noch leicht stockend vor. Er konnte sich zum Text äußern und zeigen, daß er ihn verstanden hat. Inzwischen schreibt er geübte Texte mit nur wenigen Fehlern, doch muß er versuchen, sich beim Diktatschreiben noch besser zu konzentrieren. Beim Worttraining war er zu abgelenkt, um das sichere Einprägen zu üben. Obwohl er sich zuweilen gewandt ausdrückt, hielt er sich im mündlichen Sprachunterricht häufig zurück. Er mußte dann nachdrücklich aufgefordert werden, sich zusammenhängend zu äußern.

In Sachaufgaben zeigte er gutes mathematisches Verständnis, hatte aber in den rechnerischen Ausführungen der Aufgaben häufig Fehler, weil er zwar mit allen Operationen umgehen kann, aber noch keine Sicherheit erlangt hat. Das Einmaleins müßte auch noch besser gelernt werden.

Im Schwimmunterricht leistete er Überdurchschnittliches.“

Die Beschreibung des Sozialverhaltens enthält auch im deskriptiven Zeugnis normative Züge. Der Schüler wird jedoch nicht einfach schematisch danach beurteilt, wieweit er bereit ist, sich an die Normen und Erwartungen der Institution anzupassen, sondern er wird als sich entwickelnde Person begriffen. Hier steht weniger die Frage nach der „Beschulbarkeit“ des Kindes im Vordergrund, sondern es werden Probleme beschrieben, die das Kind im Sozialgefüge der Klasse hat und mit denen es sich auseinandersetzen muß, um seine *eigenen* Interessen zu entwickeln und seine Bedürfnisse zu befriedigen, beispielsweise seinen Gerechtigkeitssinn.

Entsprechendes gilt auch für das Arbeitsverhalten. Dieses wird nicht mehr als eine formale, von Inhalt und Interesse abstrahierende Tugend verstanden, sondern ohne Lob und Tadel in seiner Entwicklung geschildert. Defizite („... konnte er seine Aufgaben anfangs nicht immer fertigstellen“) werden ruhig und gelassen auf mögliche Ursachen zurückgeführt und damit als Zwischenschritte in einem noch nicht abgeschlossenen Lernprozeß für zulässig und überwindbar erklärt. Dabei enthält sich dieses Zeugnis jeglicher Prognosen und weckt im Gegensatz zum „schönen“ Zeugnis keine Illusionen.

Die Ausführungen zu den Lernbereichen in Ulf's Zeugnis sind ebenso umfassend und informativ wie beim normativen Zeugnis und gewinnen noch dadurch an Aussagekraft, daß Bedingungszusammenhänge aufgezeigt oder angedeutet werden. Wie für jenes gilt für Zeugnisse des deskriptiven Typs, daß sie einerseits weitaus individueller argumentieren als das „schöne“ Zeugnis, andererseits eindeutig und zuweilen schonungslos vorhandene Defizite aufzeigen.

Obgleich auch hier – wie beim normativen Typus – Einfügung in die Klassengemeinschaft, Mitarbeit im Unterricht und das Erreichen von Lernzielen in den Unterrichtsfächern vorrangige Beurteilungskriterien darstellen, werden die Schüler doch stärker als Menschen mit einem persönlichen Willen anerkannt, die ihren eigenen Weg finden müssen. Das deskriptive Zeugnis täuscht so Kinder und Eltern

nicht über die normative Qualität der beurteilten Leistungen, es erhebt aber auch deren normative Qualität nicht zum alleinigen Maßstab für die Einschätzung des Kindes. Dies zeigt sich unter anderem auch an der sprachlichen Form der Zeugnisse. Während im normativen Zeugnis Aussagen über das Arbeits- und Sozialverhalten (Beate „ist ... verträglich und beachtet immer die Spielregeln“) sowie zu den Leistungen in den Lernbereichen („Bei logischen Aufgaben hat sie Schwierigkeiten“) bevorzugt im Präsens gemacht werden, dem Tempus also, das für Zustandsschilderungen angemessen ist, verwendet das deskriptive Zeugnis die Vergangenheitsform, um Entwicklungen zu beschreiben und eine Fixierung des Charakters und Leistungsvermögens eines Schülers zu vermeiden<sup>2</sup>.

Das deskriptive Zeugnis versucht, ohne zu beschönigen oder zu verurteilen, lediglich zu schildern, was war. Es erstellt eine „Bilanz“, sachlich, nüchtern. Während das normative Zeugnis die Verantwortung für das Zustandekommen dieser Bilanz ausschließlich beim Kind sucht, läßt das deskriptive Zeugnis diese Frage zumindest offen. Es ahnt die Mitverantwortung der Schule für die Lernresultate, ohne diese Verantwortung jedoch auszusprechen. Aus dieser Ahnung heraus verzichtet es auch weitgehend auf Ermutigungen. Es vermeidet in Übereinstimmung mit seiner nüchternen Gesamttenenz Vermutungen über zukünftige Entwicklungen.

Zweifellos ist diese Haltung ehrlicher und aufrichtiger als die Grundtendenz der beiden ersten Zeugnistypen. Dennoch ist auch das deskriptive Zeugnis pädagogisch defizitär. Denn während das „schöne“ Zeugnis sich durch seine Beschönigungen von der Aufgabe entlastet, Rechenschaft über das Gelingen oder Scheitern pädagogischer Impulse zu geben, müßte das deskriptive Zeugnis, um sich jeglicher Beschönigung zu enthalten, letztlich seine Deskription über die Beschreibung der Entwicklung des einzelnen Kindes hinaus auch auf die Beschreibung der *vom Lehrer* zu verantwortenden Impulse ausdehnen. Dies jedoch kann nur gelingen, wenn die Beschreibung zurückliegender Lehr-Lern-Prozesse um eine Reflexion über künftige Impulse für neue und vertiefende Lernprozesse erweitert wird. Um beides bemühen sich – zumindest tendenziell – Zeugnisse, die dem vierten Idealtyp nahestehen.

#### 2.4. Das Zeugnis auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht

Dieser Idealtyp, den wir im folgenden kurz „das entwicklungsbezogene Zeugnis“ nennen, unterscheidet sich in mehreren Merkmalen deutlich von allen bisher genannten Zeugnistypen und vermeidet größtenteils deren Schwächen:

- Das entwicklungsbezogene Zeugnis schildert ausführlich die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes durch detaillierte Beschreibungen der Lern- und Interaktionsprozesse. *Es schildert Prozesse* und beurteilt nicht lediglich Resultate von Lernbemühungen.
- Das entwicklungsbezogene Zeugnis bemüht sich, die wechselseitige Abhängigkeit von *Arbeits-, Sozial- und Leistungsverhalten* dadurch im Blick zu behalten, daß es alle drei Bereiche *methodisch und thematisch miteinander verknüpft*.
- Das entwicklungsbezogene Zeugnis beschreibt *Lernsituationen als Lebenssituationen der Kinder*, in denen sich diese entfalten und entwickeln, und verweist damit auf die Verantwortung der Schule, solche Situationen auch bereitzustellen.

- Das entwicklungsbezogene Zeugnis spiegelt einen Unterricht wider, der von dieser Verpflichtung zum *persönlichen Engagement für das individuelle Kind* geprägt ist. Es ermutigt durch die Beschreibung einer ermutigenden Praxis.

*Beispiel: Zeugnis für Frank (Ende des ersten Schuljahres)*

„Arbeits- und Sozialverhalten:

Frank schien zunächst nicht auf soziale Kontakte angewiesen zu sein. Er ruhte in sich selbst, beschäftigte sich mit sich selbst und mit Dingen seiner Umgebung. Er forschte, baute, arbeitete mit Werkzeug. Bei den Kindern war er bald als Sachverständiger anerkannt und gefragt. Bereitwillig informierte er seine Mitschüler über Steine, ließ sie durch sein Mikroskop sehen oder brachte ihnen Schnitzen bei. Seine Kontakte begann er in der letzten Zeit zu intensivieren. Er schloß sich Spielgruppen an. Eine Freundschaft mit Ria bahnte sich an. Auch mit Susi und Hasko war er in der letzten Zeit häufig zusammen. In Widerspruch zu seinem selbstbewußten Verhalten, seiner konzentrierten Beteiligung, seiner Initiative bei Sachfragen stand seine vorsichtige Zurückhaltung bei Arbeiten in den Lernbereichen. Aufgabenstellungen unterzog er sich zwar willig, wartete aber meist auf eine Aufforderung oder Ansprache. Von sich aus wurde er dann aktiv, wenn er Schreiben oder Lesen für sein Spiel oder seine Sachauseinandersetzung benötigte (Ausweise und Schilder drucken oder auf der Schreibmaschine schreiben).

Hinweise zu den Lernbereichen:

Sein anfängliches Ausweichverhalten baute er langsam ab, als er kleine Sätze erlesen konnte und seine Lesefähigkeit im Spiel und bei der Klärung von Sachfragen anwenden lernte. Er ist jetzt in der Lage, kurze zusammenhängende Texte zu erlesen und zu verstehen. Frank entwickelte seinen Schreibstil langsam, vorsichtig und manchmal etwas verkrampft. Bald aber konnte er Buchstaben formen, und Wortverbindungen gelangen ihm fast fehlerfrei. Die an ihn gestellten Anforderungen bewältigte er ohne nennenswerte Hilfe. Frank arbeitete konzentriert und ließ sich selten ablenken. Obwohl Frank Plus- und Minusgleichungen im Zahlenraum bis 10 lösen, Vergleiche mit entsprechenden Zeichen darstellen und Mengenoperationen richtig durchführen kann, brauchte er häufig Zuspruch von Erwachsenen, um gestellte Aufgaben zu beginnen und zügig durchzuführen. Franks große Stärke ist sein Informationsvorsprung in allen Bereichen des Sachunterrichts, seine Gründlichkeit, Zusammenhänge zu erkunden, und seine Neugier, mit der er seine Umwelt betrachtet. Über sein Sachinteresse sollte noch bewußter versucht werden, ihm die sogenannten Kulturtechniken anzubieten als einen Weg, weitere Informationen einzuholen.“

Wie das Beispiel zeigt, wird im entwicklungsbezogenen Zeugnis Arbeitsverhalten nicht vorrangig als Voraussetzung, sondern zugleich als Resultat von inhaltlich bestimmten Lernprozessen gesehen („Sein anfängliches Ausweichverhalten baute er langsam ab, als er kleine Sätze erlesen konnte ...“). Auch das Sozialverhalten ist hier nicht vorrangig Bedingung für erfolgreiches Unterrichten durch die Lehrerin, sondern ein von den Unterrichtsangeboten mitgeprägtes eigenes Lernfeld für Frank und seine Mitschüler, mit denen er in Interaktion steht. Lernprozesse sind hier nicht ausschließlich Resultat von Unterweisung, sondern ereignen sich auch zwischen den Schülern. Der zugrundeliegende Unterricht bietet offenbar Gelegenheit, Lernsituationen zugleich als Lebenssituationen zu begreifen.

Damit ändert sich die Rolle des Lehrers/der Lehrerin entscheidend. Er/sie ist weder vorrangig normativer Gutachter wie beim normativen Zeugnis, noch beschönigender Partner wie beim „schönen Zeugnis“, noch distanzierter Beobachter wie beim

deskriptiven Zeugnis. Lehrer, die Zeugnisse des vierten Idealtyps zu schreiben versuchen, beobachten und beurteilen die Lernprozesse ihrer Schüler umfassender und engagierter. Sie beziehen die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Lehrer-Interaktion ebenso wie die Schüler-Schüler-Interaktion in ihre Planungen ein. Planung ist hier zugleich Unterrichts- und Handlungsplanung. Soziales Lernen ist thematischer und methodischer Aspekt kognitiven Lernens, und kognitives Lernen hat sowohl theoretische als auch soziale Inhalte, wie aus einem weiteren Beispiel für das entwicklungsbezogene Zeugnis hervorgeht:

*Beispiel: Zeugnis von Monika (Ende des ersten Schuljahres)*

„Arbeits- und Sozialverhalten:

Monika ging gleich in den ersten Schultagen auf Tina und Susi zu und erwählte sie zu ihren Freundinnen, mit denen sie fast ausschließlich die freie Zeit verbrachte, mit denen sie spielte, die sich gegenseitig zum Malen und Basteln anregten, die voneinander das Lesen lernten. Monika nahm in dieser Gruppe eine bestimmende Rolle ein. Das führte zu Beginn zu Spannungen und Eifersüchteleien zwischen den Mädchen. Erst als sich die Gruppe für Karin öffnete, war Monika auch bereit zu anderen Kontakten (z. B. zu Arnulf). Monika lehnte einige Kinder sehr deutlich ab, obwohl ihr per Intellekt einsichtig ist – und sie verbalisiert das auch –, daß diese Form der Kommunikation nicht richtig ist. Zwischen dem, was sie mit dem Verstand begreift, und dem, was sie im Zusammenleben praktiziert, besteht eine Diskrepanz, die sie noch nicht zu bewältigen lernte. Zu offenen Konflikten kam es allerdings sehr selten, weil sich die anderen Kinder ihrer Führung beugten oder sie von Monika nicht beachtet wurden. Monika zeigte sich sehr lernbegierig, widmete sich Aufgaben ausdauernd und konzentriert. Sie gewöhnte sich daran, Lösungen problemlos zu finden, so daß sie fast verzweifelt schien, als sie sich wenige Male durch eine Aufgabenstellung überfordert fühlte. In Klassengespräche brachte sich Monika mit vielen Anregungen ein. Durch ihre spontane Art, sich zu äußern, vergaß sie dabei oftmals, Rücksicht auf langsamer denkende Kinder zu nehmen. Anregungen nahm sie gern, aber nicht unkritisch auf.

Hinweise zu den Lernbereichen:

Vom Lesen zeigte sich Monika von Anfang an fasziniert und nutzte jede Gelegenheit, sich Informationen zu holen. Mit Susis Hilfe lernte sie das Lesen außerordentlich schnell und ist jetzt in der Lage, auch umfangreiche Texte sinnerfassend zu lesen. Beim Vorlesen klingt ihre Sprache noch ein wenig hölzern. Monika hat sich ziemlich schnell einen guten Schreibfluß und eine leserliche Schrift angeeignet. Abgesehen von einigen Flüchtigkeitsfehlern schreibt sie bekannte und unbekannte Texte sicher und zügig. Sie ist in der Lage, Schrift als Ausdrucksform einzusetzen. Sonderaufgaben mit zusätzlichem Schwierigkeitsgrad konnte Monika ebenfalls ohne viel Hilfe bewältigen. Bei mathematischen Lernspielen und bei Sachaufgaben im Zahlenraum bis 20 zeigte Monika immer wieder, wie gut sie mit Zahlen umgehen kann. Ob bei Plus- oder bei Minusgleichungen oder in der Mengenlehre, immer durchschaute sie sofort das Prinzip einer Aufgabenstellung. Zur Lösung schwieriger Aufgaben, die etwas mehr Mühe forderten, mußte sich Monika durchringen. In den offenen Phasen beschäftigte sich Monika sehr mit Malen und Basteln. Hier wirkten sich die Kontakte in der Mädchengruppe sehr positiv aus. Ihre Bilder wurden immer liebevoller gestaltet, die Basteleien immer seltener flüchtig.“

Die zum vierten Idealtyp zu rechnenden Zeugnisse haben – wie die anderen Zeugnisse auch – durchaus normative und deskriptive Züge und sind auch nicht immer frei von beschönigenden Tendenzen. Da die Normen jedoch hier zugleich aus den Anforderungen schulischen und außerschulischen Lernens *und* den individuel-

len Lernprozessen des einzelnen Kindes erwachsen, und da sich die deskriptiven Züge nicht auf das einzelne Kind, sondern auf dessen Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten und Personen beziehen, nehmen die beschönigenden Tendenzen eine ermutigende Qualität an.

Diese Qualität resultiert vor allem daraus, daß Lehrer, die Zeugnisse des vierten Typs zu schreiben versuchen, beim Zeugnisschreiben ihre eigenen Handlungs- und Reaktionsweisen zu reflektieren und zu korrigieren bemüht sind. Dementsprechend endet das Zeugnis für Frank auch mit einem Hinweis der Lehrerin an sich selbst: Es zeigt ihr selbst einen Weg, wie sie dem Kind schulische Lerngegenstände über dessen schon vorhandene Erfahrungen und Interessen als Mittel und Wege zur *selbständigen Erfahrungserweiterung* erschließen kann.

Damit erweist sich das entwicklungsbezogene zensurenfreie Zeugnis zugleich als ein Medium pädagogischer Reflexion. Es ist nur anstrebbbar und nur erreichbar, wenn nicht erst beim Zeugnisschreiben um das pädagogische Urteil gerungen wird, sondern hiervon bereits der schulische Alltag bestimmt ist. Eine wirklich differenzierte Beschreibung des Arbeits- und Sozialverhaltens ist nur möglich, wenn Sozialverhalten auch im Schulleben diskursiv eingeübt und praktiziert wird und wenn die Kinder dadurch ein individuelles Arbeitsverhalten entwickeln können, so daß sie als Personen über ihre Arbeit auch in der Schule mitbestimmen können und zumindest phasenweise Aufgaben in eigener Verantwortung bewältigen müssen.

Schon das deskriptive Zeugnis deutete das Problem an, daß die in ihm beschriebenen Entwicklungsprozesse entscheidend davon abhängen, welche Lernangebote und -situationen von der Schule für das individuelle Kind bereitgestellt wurden. Das entwicklungsbezogene Zeugnis macht diese Abhängigkeit zum Gegenstand des Berichts und übernimmt damit eine klare Mitverantwortung für die Resultate. Damit nähert es sich einer Form von Lehr- und Lernerfolgsrückmeldung, die nicht mehr „Zeugnis-Charakter“ hat, sondern treffender mit „Pädagogischer Entwicklungsbericht“ zu überschreiben ist, weil hier Lernentwicklungen nicht monologisch, sondern genetisch-interaktiv gesehen werden.

Da solche pädagogischen Entwicklungsberichte letztlich gar keine Zeugnisse mehr sind und – wie die Zeugnisse der drei anderen Idealtypen – für Grundschul Kinder in der Regel unverständlich bleiben, kann man versuchen, durch einen besonderen „Kinderbrief“ das einzelne Kind zum Adressaten einer eigenen Lernerfolgsrückmeldung zu machen und damit noch einmal eine individuelle Ermutigung verbinden. Für den Schüler Frank hatte die Lehrerin den folgenden Brief dem „Zeugnis“ beigelegt:

„Kinderbrief für Frank (mit der Hand in großer Druckschrift geschrieben)

Lieber Frank!

Fast ein Jahr ist es her,  
daß Du in die Schule gekommen bist.  
Wir haben viel erlebt  
und gelernt.

Laß uns zusammen nachdenken,  
wie es Dir in diesem Jahr  
ergangen ist.

Lesen, Schreiben, Rechnen  
kann man zum Forschen und Entdecken  
sehr gut gebrauchen.

Willst Du zum Beispiel wissen,  
wie ein Stein heißt,  
mußt Du im Lexikon nachsehen  
und schwere Wörter lesen können.

Für Experimente  
mußt Du die Kosten ausrechnen  
und wieviel Material Du brauchst.  
Schließlich mußt Du Lösungen  
aufschreiben, damit Du sie  
nicht vergißt.

Nutze die Zeit zum Üben gut aus!  
Hab keine Angst, Fehler zu machen!  
Glaubst Du,  
wir haben keine Fehler gemacht?

Deine Lehrerin“

### *3. Abschließende Überlegungen*

Die eingangs gestellte Frage, ob die Abschaffung der Ziffernbenotung in der Praxis zu vernünftigen Formen der Leistungsbeurteilung geführt hat und eine Ausweitung dieser Form von Schülerbeurteilung auf weitere Jahrgänge und andere Schulstufen pädagogisch zu vertreten ist, verlangt angesichts der verschiedenen Idealtypen, denen einzelne Zeugnisse aufgrund ihrer jeweils dominanten Merkmale mehr oder weniger zugeordnet werden können, eine differenzierende Antwort. Denn das normative Zeugnis zensiert den Schüler nur in verbaler statt arithmetischer Form und ist daher, genauer betrachtet, eigentlich gar kein Zeugnis ohne Noten. Das „schöne Zeugnis“ vermeidet zwar eine normierte, zensurennahe Beurteilung der Schüler, tendiert aber zu Aussagen mit geringem Informationswert oder zur Verwendung eines Geheimcodes, der oft erst mit den Formulierungshilfen entschlüsselt werden kann, mit denen Kultusminister die Einführung zensurenloser Zeugnisse in der Grundschule zu unterstützen suchten (vgl. z.B. den Erlaß des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 13.5.1976). Dagegen bietet das deskriptive Zeugnis eine erste ernstzunehmende Alternative zur traditionellen Beurteilung mit Ziffernzensuren, während das Zeugnis auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht weiterführende Perspektiven eröffnet, die die pädagogische Praxis, die Bildungspolitik, aber auch die Erziehungswissenschaft herausfordern könnten<sup>3</sup>.

Der Zeugnisse wegen, die dem normativen Typ nahestehen, hätte die Zeugnisreform gar nicht erst eingeleitet zu werden brauchen. Und sollte das „schöne Zeugnis“ sich am Ende durchsetzen, weil es den Lehrern als „einfachste“ Lösung erschiene, so wäre abzusehen, daß die Zeugnisreform in der Grundschule mittelfristig eher zurückgenommen als auf weitere Klassen und Schulstufen ausgeweitet wird. Letztlich bieten nur die Zeugnisse, die dem dritten und vierten Typ nahestehen, eine Chance, den Freiraum pädagogischer Praxis, welchen die Zeugnisreform eröffnete, zu nutzen, zu erhalten und womöglich auszuweiten.

Dafür, daß die Zeugnisreform zu einer Erweiterung pädagogischer Handlungsspielräume, damit aber auch zu erhöhten Anforderungen an die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrern geführt hat, sprechen zwei Beobachtungen, die wir fast durchgängig in unserer Befragung von Lehrern und Eltern machen konnten. Die eine Beobachtung besteht darin, daß alle von uns befragten Lehrer davon berichteten, wie sie erst lernen mußten, Zeugnisse ohne Noten zu schreiben, und daß viele von ihnen beim Verfassen der ersten neuen Zeugnisse mit der Verlegenheit konfrontiert waren, erstmals personen- und aufgabenbezogene Aussagen über ihre Schüler schriftlich fixieren zu müssen.

Die Trennung dieser Aussagen in solche zum Arbeits- und Sozialverhalten (in unserer eigenen Schulzeit: „Mitarbeit“ und „Betragen“) und die Formulierungshilfen der staatlichen Schulaufsicht boten zweifellos vielen Lehrern auch dann erste Orientierungen, wenn sie später die Erfahrung machten, daß solche Abgrenzungen für eine Beschreibung der Lernentwicklung ihrer Schüler nicht sinnvoll sind, weil sich zum Beispiel das Arbeitsverhalten ihrer Schüler nie als solches, sondern nur vermittelt über inhaltsbezogene Leistungen in den Lernbereichen selbst fördern läßt. Die Zeugnisreform zwang gleichsam viele Lehrer dazu, die Schüler in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten genauer wahrzunehmen und die Leistungen in den verschiedenen Lernbereichen im Hinblick auf die Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes behutsamer zu würdigen.

Damit verweist unsere erste Beobachtung, die wir bei der Befragung der Lehrer machten, auf den Zusammenhang, welcher zwischen dem pädagogischen Prinzip innerer Differenzierung und der Zeugnisreform besteht. Während Zeugnisse mit Ziffernzensuren erstellt werden können, ohne daß die innere Differenzierung als pädagogische Aufgabe berücksichtigt wird, verlangen Zeugnisse ohne Ziffernzensuren geradezu die Beachtung dieses Prinzips in der täglichen Unterrichtspraxis. Insofern kann eine grundsätzliche Überlegenheit des deskriptiven Zeugnisses gegenüber dem normativen und „schönen“ angenommen werden. Denn Zeugnisse, die dem deskriptiven Typ nahestehen, sind in der Regel Zeugnisse über einen Unterricht, den Lehrer differenziert nach Wissensstand und Vorerfahrungen ihrer Schüler zu planen versuchen. Darauf jedenfalls weist die zweite Beobachtung hin, die wir in unserer Lehrer- und Elternbefragung machten: Die Zeugnisreform hat die Lehrer nicht nur zu einer genaueren Wahrnehmung ihrer Schüler angehalten, sondern auch das Verhältnis zu den Eltern beeinflußt. Hierzu trug wesentlich bei, daß Zeugnisse ohne Noten nicht einfach den Schülern ausgehändigt, sondern mit den Eltern – mehr oder weniger ausführlich – besprochen werden. In solchen Gesprächen aber stehen nicht mehr nur die Schüler auf dem Prüfstand einer Beurteilung durch ihre Lehrer, sondern es werden zunehmend auch die Lehrleistungen der Lehrer durch die Eltern überprüft. Die Erfahrung, daß die Beurteilung von Schülerleistungen immer auch eine Beurteilung von Lehrerleistungen einschließt, hat mancher Lehrer in solchen Gesprächen erstmals gemacht. Umgekehrt sind Eltern bei der Besprechung der neuen Zeugnisse immer wieder damit konfrontiert worden, daß die Lernprozesse und Lebenssituationen ihrer Kinder im Elternhaus durchaus Einfluß auf den Erfolg in der Schule haben.

In solchen Gesprächen über die neuen Zeugnisse können diese sich von dem Charakter der alten Zensurenzeugnisse, die allein Erfolg oder Mißerfolg von

Schülern dokumentierten in dem Maße entfernen, wie es gelingt, zwischen Lehrern und Eltern eine Beratungssituation aufzubauen, in der über die positiven und negativen Ergebnisse zurückliegender Anstrengungen von Lehrern und Schülern berichtet und weitere pädagogische Bemühungen besprochen und abgestimmt werden. Solche Beratungsgespräche sind zwar nicht an einen bestimmten Zeugnistyp gebunden, sondern finden weitgehend unabhängig davon statt, welche Merkmale in einem Zeugnis dominant sind. Wohl aber wird die Beratungssituation entscheidend dadurch beeinflusst, welchen Beurteilungskriterien ein Lehrer den Vorzug gibt. Während Eltern von Schülern mit schwächeren Leistungen oder auffälligem Sozialverhalten sich von Lehrern, die dem normativen Zeugnis zuneigen, oft nicht verstanden fühlen, so daß das Zustandekommen einer wirklichen Beratungssituation zumindest erschwert wird, begünstigen die den deskriptiven Zeugnissen zugrundeliegenden Beurteilungskriterien das Zustandekommen einer wechselseitigen Beratung von Lehrern und Eltern. Zeugnisse des vierten Typs führen noch einen Schritt weiter. Sie bereiten nicht nur auf eine mögliche Beratungssituation vor; sie sind zugleich ein Beleg dafür, daß solche Beratungen nicht nur anläßlich von Zeugnisbesprechungen stattfinden, sondern auch zum integrierten Bestandteil der alltäglichen pädagogischen Arbeit in der Schule werden können.

Damit deutet sich an, in welche Richtung sich die Urteils- und Handlungskompetenz von Lehrern weiterentwickeln muß, damit der durch die Zeugnisreform ermöglichte pädagogische Handlungsraum sinnvoll genutzt werden kann. In den Gesprächen mit Lehrern, deren Zeugnisse wir analysiert hatten, zeigte sich, daß die Lehrer die von ihnen bevorzugten Kriterien und Merkmale mit Hilfe der Idealtypik durchaus in den Zeugnissen wiedererkennen. Dies gelang um so überzeugender, wenn wir unsere Idealtypik nicht einfach von außen an die Zeugnisse der Lehrer anlegten, sondern die Idealtypik gleichsam induktiv im Vergleichen von Zeugnissen, die die Lehrer selbst verfaßt hatten, gemeinsam mit ihnen entwickelten. Beteiligt sich an einer solchen Weiterbildung ein ganzes Kollegium, so kann dies dazu führen, daß Lehrer, die normative Zeugnisse schreiben, und solche, die „schöne Zeugnisse“ bevorzugen, miteinander ins Gespräch kommen, ihre Beurteilungsstrategien voreinander offenlegen und dabei spezifische Einseitigkeiten erkennen. Darauf, daß dem deskriptiven Typ aus pädagogisch-didaktischen Gründen der Vorzug gegenüber dem normativen und „schönen“ Zeugnis zu geben ist, können sich Lehrer immer dann verständigen, wenn in einem Kollegium die Bereitschaft vorhanden ist, die eigenen Handlungsstrategien und Probleme bei der Erstellung der neuen Zeugnisse und ihrer Besprechung mit den Eltern offenzulegen.

Weil Zeugnisse nie differenzierter sein können als die pädagogische Praxis, die in ihnen beurteilt wird, stellt das deskriptive Zeugnis das anstrebbare Optimum für einen lehrerzentrierten Unterricht dar, der die Anforderungen an die von Schülern zu erbringenden Leistungen differenziert auf deren Vorkenntnisse hin abstimmt. Mit der Verständigung auf die Vorzüge eines deskriptiven Zeugnisses ist freilich nur ein erster Schritt getan. Denn Lehrer können den Zeugnistyp, dem sie anhängen, nicht einfach gegen einen anderen austauschen, sondern machen in der Regel gerade dann, wenn sie dies fiktiv an einem von ihnen selbst verfaßten Zeugnis versuchen, die Erfahrung, daß zwischen dem Zeugnistyp, besser gesagt, den in einem Zeugnis dominanten Urteilkriterien, und der Unterrichtsplanung und -durchführung eine wechselseitige Abhängigkeit besteht. Um Zeugnisse, die dem



deskriptiven Typ nahestehen, schreiben und eine Dominanz normativer oder beschönigender Beurteilung vermeiden zu können, muß womöglich die eigene Unterrichtsplanung und -gestaltung verändert werden.

Mit Zeugnissen des deskriptiven Typs ist jedoch noch nicht der Endpunkt der durch die Zeugnisreform ermöglichten Veränderung der Leistungsbeurteilung erreicht. Wie Zeugnisse des vierten Typs zeigen, gehen schon jetzt Lehrer über eine Beurteilung der Leistungen ihrer Schüler im Sinne einer bloßen Deskription hinaus und entwickeln Zeugnisse, die insofern keine „Zeugnisse“ mehr sind, als sie sich dem annähern, was im Sinne einer pädagogischen Diagnostik von Lehrer- und Schülerleistungen ein *pädagogischer Entwicklungsbericht* genannt werden kann. Erst in solchen Entwicklungsberichten wird explizit anerkannt, was für alle Zeugnisse gilt: daß sie nämlich nur vordergründig Beurteilungen von Schülerleistungen durch Lehrer sind, der Sache nach, also der in ihnen zur Beurteilung anstehenden Praxis nach, jedoch Rechenschaftsberichte über die vom einzelnen Lehrer entworfene und mit seinen Schülern geleistete pädagogische Arbeit in der Institution Schule darstellen. Im pädagogischen Entwicklungsbericht bezeugt der Lehrer die praktischen Hypothesen, von denen her er seine unterstützenden pädagogischen Maßnahmen entworfen hat, und überprüft diese am Lernerfolg seiner Schüler.

Die Professionalität, die hier vom einzelnen Lehrer gefordert ist, unterscheidet sich nicht grundsätzlich von den Anforderungen, die auch an Lehrer zu stellen sind, die Zeugnisse im Sinne der anderen Idealtypen ausstellen. Wohl aber werden in den Zeugnissen auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht die Anforderungen an den Lehrer deutlicher, weil hier auf Strategien einer normierten Zensierung oder einer beschönigenden Beurteilung verzichtet und die Aufgabe, Entwicklungen zu beschreiben, auf eine Beschreibung des Zusammenhangs von Lehr- und Lernleistungen ausgeweitet wird. Zeugnisse des vierten Typs konnten wir im Rahmen unserer Zeugnisanalyse und darüber hinaus in der vorliegenden Literatur nur dort finden, wo Reformansätze in der Praxis wissenschaftlich begleitet werden und besonders engagierte Lehrer an der Erforschung ihrer Praxis beteiligt sind (vgl. VON HENTIG 1983; G. U. BECKER 1983; BRANDT/SCHLÖMERKEMPER 1984; R. KORN-MANN u. a. 1984).

Soweit wir, von den Prämissen eines Modellvorhabens ausgehend, das wir selbst wissenschaftlich begleitet haben, die vorliegenden Bemühungen um pädagogische Entwicklungsberichte überblicken, zeichnen sich diese durch drei Merkmale aus (vgl. BENNER/RAMSEGER 1981). In methodischer Hinsicht zielen pädagogische Entwicklungsberichte darauf, Lernprozesse von Schülern daraufhin zu befragen, inwieweit Anregungen und Hilfen, die der Lehrer zur Unterstützung eines selbständigen Lernens und Übens gegeben hat, für sie förderlich waren. In thematischer Hinsicht verfolgen pädagogische Entwicklungsberichte neben Aussagen zum Fachunterricht auch fächerübergreifende Perspektiven und erkunden, inwieweit fachspezifisch geförderte Lernprozesse für die Entwicklung eines umfassenden Weltverständnisses der Kinder bedeutsam wurden. In institutioneller Hinsicht schließlich setzen pädagogische Entwicklungsberichte die Förderung von Lernprozessen innerhalb der Schule mit der Lernentwicklung der Kinder außerhalb der Schule in Beziehung und erkennen auf diese Weise an, daß die Erfolgskontrolle schulischen

Lernens nicht nur in innerschulischen, sondern auch in außerschulischen Bewährungssituationen liegt.

So gesehen hat die Zeugnisreform Freiräume für Zeugnisse auf dem Weg zum pädagogischen Entwicklungsbericht geschaffen. Diese können aber auf Dauer nur bewahrt und ausgeweitet werden, wenn es Praxis und Wissenschaft gelingt, die für die pädagogische Arbeit in der Schule und deren Selbstkontrolle in solchen Berichten erforderliche Urteils- und Handlungskompetenz zu verbessern.

### Anmerkungen

- 1 Diese Fallstudie wurde zunächst vom Kultusminister Nordrhein-Westfalen nicht zur Veröffentlichung freigegeben. Inzwischen ist die Sperrfrist abgelaufen, so daß über ihre Ergebnisse berichtet werden kann.
- 2 Der Kultusminister von Baden-Württemberg hat in seinen „Hinweisen für den Schulbericht für die Schüler in den Klassen 1 und 2 der Grundschule“ vom 2. Juni 1977 den Lehrern ausdrücklich empfohlen, über die Entwicklung der Schüler in der Vergangenheitsform zu berichten, um Charakterfestschreibungen und unzulässige Verallgemeinerungen zu vermeiden.
- 3 Bei der Erstellung pädagogischer Entwicklungsberichte kann nicht einfach an die Praxis und Erfahrungen der traditionellen Alternativschulen angeschlossen werden. Berichte, wie sie zum Beispiel Waldorfschulen für ihre Schüler erstellen, stehen zuweilen dem normativen Zeugnis durchaus nahe. Die Schwierigkeit, pädagogische Entwicklungsberichte zu schreiben, zeigte sich an den von uns untersuchten Zeugnissen auch daran, daß dieser Typ am seltensten aufzufinden war. Mit Abstand am häufigsten fanden wir das „schöne Zeugnis“, gefolgt vom „normativen Zeugnis“ und vom ebenfalls seltenen Typ des „deskriptiven Zeugnis“.

### Literatur

- BECKER, H.: Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: BECKER, H./VON HENTIG, H. (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a. M. 1983, S. 11–32.
- BECKER, H./VON HENTIG, H. (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a. M. 1983.
- BECKER, G. U.: Aus der Praxis des Beurteilens und Berichtens an der Odenwaldschule. In: BECKER, H./VON HENTIG, H. (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a. M. 1983, S. 75–95.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Fallstudie zur Überprüfung der Neuregelung der Grundschulzeugnisse im ersten und zweiten Schuljahr im Hinblick auf die Resonanz bei Lehrern und Eltern, erstellt im Auftrag des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. (Unveröffentlichtes Manuskript 1980/1981)
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BOLSCHO, D.: „Staatlich verordnete Kulturrevolution“ durch Zeugnisse ohne Noten? – Notizen zu einer öffentlichen Kontroverse. In: BOLSCHO, D./BURK, H./HAARMANN, D.: Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 38/39.) Frankfurt a. M. 1979.
- BRANDT, H./SCHLÖMERKEMPER, J.: Schüler-Erfahrungen im Team-Kleingruppen-Modell. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern. Bd. 10 der Untersuchungen und

- Berichte der Projektgruppe SIGS am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen in Zusammenarbeit mit der IGS Göttingen-Geismar, hrsg. von H. G. HERRLITZ und HORST SCHAUB. (Unveröffentlichtes Manuskript 1984)
- FISCHER, W.: Zur systematischen Problematik des Verhältnisses von Schule und Leistung. In: FISCHER, W. (Hrsg.): Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972, S. 16–42.
- VON HENTIG, H.: Das Beurteilungssystem der Bielefelder Laborschule. In: BECKER, H./VON HENTIG, H. (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a.M. 1983, S. 97–180.
- INGENKAMP, K.-H. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim u. Basel <sup>6</sup>1976.
- KULTUSMINISTER VON BADEN-WÜRTTEMBERG: Hinweise für den Schulbericht für die Schüler in den Klassen 1 und 2 der Grundschulen. Bekanntmachung vom 2. Juni 1977, UA II 2130/48.
- KULTUSMINISTER VON NORDRHEIN-WESTFALEN: Vorläufige Hinweise zur Erstellung der Zeugnisse für die Klassen 1 und 2 der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen gem. RdErl. des Kultusministers vom 13. Mai 1976. Düsseldorf, 20. Juli 1976.
- KORNMAUN, R./MEISTER, H./SCHLEE, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg 1983.
- SCHMIDT, G./SILKENBEUMER, E.: Zensurenlose Zeugnisse – Zur Produktion abweichenden Verhaltens in der Grundschule. In: KURY, H./LERCHEMÜLLER, H. (Hrsg.): Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten. Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention. Köln/Berlin/Bonn/München 1983.
- SCHRÖTER, S.: Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum <sup>5</sup>1976.
- ULICH, D./MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim <sup>4</sup>1979.
- WITTENBRUCH, W. (Hrsg.): Das pädagogische Profil der Grundschule. Überarbeitete Richtlinien in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Heinsberg 1984.

### Abstract

#### *Between Traditionally Graded Report Cards and Educationally Oriented Developmental Reports. Report Cards without Grades in Primary Schools*

The introduction of report cards without grades in primary schools opens up new opportunities for educational research. After decades of critical inquiry about how just the traditional system of grading really is, educationists are now in a position to evaluate the experiences teachers, pupils, and parents have had with report cards without grades. The paper presupposes that report cards without grades allow an evaluation of the teachers' performances to be combined with the evaluation of the pupil's achievements. The paper presents the findings of a case study which attempts to organize the breadth of methods of educational evaluation without grades by differentiating between ideal types of evaluation. According to this system, report cards without grades can be located midway between traditionally graded report cards and educationally oriented developmental reports.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Georgskommende 26, 4400 Münster  
 Dr. Jörg Ramseger, Institut für Schulpädagogik der Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg